

誤りと訂正フィードバック

島 田 勝 正

1. は じ め に

英語教師には、誤り（error）に対して次のようなビリーフがあると思われる。

- ・ 誤りはすべて訂正されるべきである。
- ・ 誤りはできるだけ早く訂正しなければならない。
- ・ 誤りは教師によって訂正されるべきである。

しかし、果たしてこれらのビリーフはいずれも妥当なものであろうか。本稿では、上記のような英語教師のビリーフを点検することを目的とし、まず、母語習得および第二言語学習にみられる誤りを分析し、誤りが生じるメカニズムについて考察する。次に、誤りへの対応としての訂正フィードバック（corrective feedback）について検討する¹⁾。

2. 誤りの生成メカニズム

誤りはなぜ生じるのか。本節では、英語を母語として習得（acquisition）する子どもの誤りと、日本の公立中学校で英語を外国語として学習（learning）する生徒に生じる誤りを例にとり、そのメカニズムを考察する。

キーワード：誤り，訂正フィードバック，第二言語学習

2.1 英語を母語として習得する場合

次の例はいずれも英語を母語とする子どもたちの誤りである。

- (1) Randall (3,0) had a little bump on his hand and his mother said that they'd have to take him to the doctor.

Randall: Why? So he can doc my little bump?

- (2) Michel (2,10): Mummy I'm hiccing up and I can't stop.

- (3) Mother: I love you to pieces.

David (4,1): I love you three pieces.

(Lightbown & Spada, 1993, p. 6)

(1) では、ランドル（3歳）の手にこぶができたので、彼のお母さんが「お医者さんに連れて行かなければ」と言った。それに対して、ランドルは「そうね、彼（お医者さん）は僕のこぶを直してくれる」と応えている。ランドルは、動詞の語尾に -er または -or を付けることによって、その動作を表す人、または物（名詞）に変化させることを知っていた（例：play > player; act > actor）。この発話では、その逆の操作により、doctor から -or を削除して、動詞 doc を創りだしたと考えられる。

(2) では、マイケル（2歳10か月）が「お母さん、しゃくりが出て止まらないよ」と母に言っている。マイケルは動詞と副詞（up）の2語をつなげて熟語を作ることを知っていた（例：get up; give up; stand up）。だから、hiccup を hic と up の2語に分解し、動詞の語尾に現在分詞形の -ing を付けた。

(3) では、お母さんが息子のディビッド（4歳1か月）に対して「とっても愛しているよ」と言う。それに応えて彼は「僕はもっと愛しているよ」と表現したかった。前置詞（to）と数詞（two）は発音が同じであるため、

誤りと訂正フィードバック

ディビッドは「とことん」という意味の to pieces を two pieces と解釈したに違いない。そして、ディビッドは母親が彼を愛している以上に自分は母親を愛していると言うために、two より大きい three を使ったのである。

(1)～(3) の誤りに共通する点は、その生成過程が大人の発話の単なる模倣でなくて、子どもが自分で文法規則を創りだしているということである。

2.2 英語を外国語として学習する場合

次は英語を外国語として学習する日本人中学生の誤りの例である。

- (1) I Tom like.
- (2) I like not apples.
- (3) She isn't eat apples.
- (4) Ellen has not the book.
- (5) He watches often TV.
- (6) He goed to Tokyo yesterday.

(1) 英語の平叙文の語順は基本的には SVO である。この生徒は日本語の語順 (SOV) の影響を受けて、日本語の語順のまま、単語を英語に置き換えた。

(2) この生徒は be 動詞の否定変形規則、つまり be 動詞の直後に not をつけるという規則を一般動詞にまで拡大適用した。また、日本語の語順にしたがって、単語を並べたと解釈することもできる (好きだ+ない=好きではない → like + not = like not)。

(3) be 動詞の否定変形規則を一般動詞にも拡大適用した。主語が人称代名詞の場合、主語と be 動詞との結合が強く、その結果、be 動詞と一般

動詞の2つの動詞が混在している。否定変形規則はbe動詞の場合は、be動詞の直後にnotをつけるが、一般動詞の場合はdo (does) notを用いる。この誤りは2つの規則の使い分けに混乱が生じたものである。

(4) まず、例(2)と同様に、日本語の語順にしたがって、単に日本語から英語へ単語を置き換えたという解釈ができる。しかし、この誤りは現在完了形を学習した後に観察されたものである(表1参照)。現在完了形のhave (has)は助動詞であり、否定変形規則はbe動詞と同様に、直後に否定辞notを置く。したがって、この誤りは助動詞haveの否定変形規則を適用しているとも解釈できる。生徒の学習段階により、異なった解釈が可能である。

(5) 日本語では、「テレビをよく見る」と、副詞(よく)は名詞(テレビ)と動詞(見る)の間に入る。日本語の語順にしたがって、watches often TVとしたのである。

(6) 規則動詞の活用変化を不規則動詞にも適用した。最初は、文法的に正しい不規則活用変化のwentを使っていたが、liked, playedなどの規則変化に触れるにつれて、その拡大適用によりgoedを産出した。やがて、生徒は過去形の活用変化には規則変化と不規則変化の2種類があることを知り、wentへと回帰する。この発達過程はU字型行動(U-shaped behavior)と呼ばれている。

英語を母語として習得する子どもと同様、学校で英語を外国語として学習する日本人中学生にも自分で文法規則を創り出す過程が観察される。しかし、後者の事例の中には前者には観察できなかった誤り、すなわち、すでに日本語を知っていることが原因と考えられる誤りが観察できる。

2.3 理論的説明

(1) 創造的構築

Chomsky の言語習得観の影響を受けて、近年、言語習得は単なる習慣形成 (habit-formation) ではなく、仮説と検証の過程であるとする考え方が支配的になった。母語習得の場合、前節で考察したように、子どもは試行錯誤を繰り返しながら、自分自身で独自の文法規則体系を作っていく。目標言語に到達するまでの子どもの言語は、体系的で、一定の規則に基づいている。このような発達途上の言語を中間言語 (interlanguage) という。これは、大人の文法規範からみれば誤りである。しかし、誤りは学習の証であり、言語発達過程の副産物である。よって、誤りから言語習得の内的過程を推察することができる。

子どもは仮説検証を繰り返して中間言語を発達させる。前節で分析した誤りの多くは、ある規則をその規則の適用範囲外の文脈にまで過剰般化 (overgeneralization) させて生成されたものである。これらの例から、子どもの言語習得が決して大人の模倣によって進行するのではないことがわかる。そもそも、周りの大人はこのような規範から逸脱した発話をしない。したがって、模倣説、すなわち、言語学習は習慣形成であるとする理論ではこれらの誤りを説明できない。

この生成過程に関して、英語を母語とする子どもと英語を第二言語として学習する子どもに類似性があることが報告されている²⁾。さらに驚くべきことは、英語を第二言語として学習する大人にもこの類似性が観察されたことである (Krashen, 1982, p. 2)。このように第二言語学習者は母語話者と同様に、仮説を修正しながら独自の文法規則を作っている。この過程を創造的構築 (creative construction) という。

表1は、日本人中学生による否定文に関する誤答頻度を、学年により横断的 (cross-sectional) に示したものである。この調査では、日本語を示

表1：否定文における誤答

解答例 \ 出現頻度 (%)	1 年 (N=133)	2 年 (N=122)	3 年 (N=119)
She doesn't eat apples.	34 (25.6)	57 (46.7)	65 (54.6)
*She isn't eat apples.	21 (15.8)	24 (19.7)	22 (18.5)
*She don't eat apples.	12 (9.0)	16 (13.1)	15 (12.6)
*She eat not apples.	5 (3.7)	5 (4.1)	0 (0.0)
*She not eat apples.	2 (1.5)	2 (1.6)	0 (0.0)
I don't like cakes.	68 (51.1)	91 (74.6)	84 (70.6)
*I am not like cakes.	2 (3.1)	0 (0)	7 (5.9)
*I like not cakes.	28 (21.1)	20 (16.4)	10 (8.4)
*I not like apples.	5 (3.8)	1 (1.0)	1 (1.0)
Ellen doesn't have a book.	29 (21.8)	48 (39.3)	41 (34.5)
*Ellen isn't have a book.	4 (3.0)	4 (3.0)	0 (0.0)
*Ellen don't have a book.	14 (10.5)	9 (6.8)	9 (7.6)
*Ellen have not a book.	21 (15.8)	28 (21.1)	53 (44.5)
*Ellen not have a book.	3 (2.3)	1 (1.0)	0 (0.0)

(1988年7月調査)

して英語に訳すことを求めた。数値は正答数を示し、() 内は正答率を示している³⁾。この調査結果を見ると、一般動詞の否定文 (She doesn't eat apples.) の正答率は、1 年が25.6%、2 年が46.7%、3 年が54.6% と、学年が上がるにつれて上昇していく様子が読み取れる。しかし、過剰般化による誤答、たとえば、be 動詞と一般動詞の規則の混同 (*She isn't eat apples.) や人称・数による活用の混同 (*She don't eat apples.) は、学年が上がっても一部は残っている⁴⁾。

一般動詞が have の場合はさらに興味深い。Ellen doesn't have a book. について3つの学年の正答率を比べると、2 年が一番高い (39.3%)。多くの生徒が一旦は一般動詞の否定変形規則を学習したかのように見えるが、現在完了形の否定文は助動詞 have の直後に not を置くという規則を3年で新しく学習したことによって、一般動詞との混乱が生じた。3年では過

剰般化による誤答 (*Ellen have not a book.) が一番多く (44.5%), 正答率は34.5% に低下している⁵⁾。

(2) 母語の干渉

古い学習は新しい学習に影響を与える。この影響のことを転移 (transfer) という。古い学習が新しい学習を促進する場合を正の転移 (positive transfer), 阻害する場合を負の転移 (negative transfer) という⁶⁾。転移は, 英語教育では一般的に母語からの影響のことをいう。日本では, 原則として中学生から英語を学習する。中学生には, すでに母語としての日本語を知っているがゆえにおかす, 負の転移, すなわち母語の干渉 (interference) による誤りが観察される。

表1では, 母語の干渉による誤答は, 学習が進むにつれて減少していることがわかる。たとえば, *I like not cakes. の誤答は1年では, 21.1%, 2年では16.4%, 3年では8.4%と減少している。しかし, この母語の干渉が根強く残る場合がある。それが, 次の例である。

- (1) 彼はテレビをよく見る。
- (2) 彼はよくテレビを見る。
- (3) *He watches often TV.
- (4) He often watches TV.

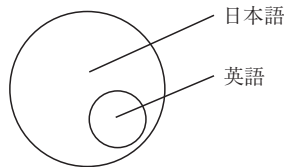


図1：全体・部分集合の関係

日本語では (1), (2) はともに文法的に正しいが, 英語では, (4) は正し

くても (3) は正しくない。副詞の位置について、日本語（母語）と英語（目標言語）を比較した場合、後者の方が制約が厳しいことがわかる（図 1）。この場合、日本語と英語が副詞の位置の制約に関して、全体・部分（whole/subset）集合の関係にあるという。このような条件の下では、文法性判断テスト（Grammaticality Judgment Test）の結果を見ると、大学生でも副詞の位置を間違える（Shimada, 1995）。この場合、否定証拠（negative evidence）を与えないと、つまり、誤りを訂正してやらないと、肯定証拠（positive evidence）のインプットだけでは、つまり、正しい英語のインプットだけでは、正しい文法は学習されないといわれている（White, 1989）。たとえ文法上の誤りがあったとしてもコミュニケーション上の阻害があるわけではないので、文法発達の停滞、いわゆる化石化現象（fossilization）が起こるからである。

母語の転移は日本人英語学習者にだけ起こるわけではない。私はフランス人と文通をしたことがあるが、その当初、彼女が自己紹介の中で、I have 19 years old. と書いてきたことがあった。彼女にしてみれば、J'ai 19 ans. の英訳のつもりなのであろうが、正しい英語は勿論、I am 19 years old. である。母語の avoir (ai) が英語に干渉して have となってしまったのだと推測できる（島田, 1979, pp. 120-121）。

要するに、過剰般化による誤りは母語習得、第二言語（外国語）学習に共通して観察されるが、母語の干渉による誤りは後者にのみ見られる現象である（表 2）。

表 2：原因による誤りの分類

	母語習得	第二言語学習
過剰般化	○	○
母語の干渉	×	○

3. 誤りの対応

3.1 誤りに対する態度

教授理論は、言語学（言語理論）と心理学（学習理論）に支えられている。そして、教授理論により、誤りに対する態度は著しく異なっている。

Oral Approach (Audio-lingual Approach) は、構造主義言語学 (Structural Linguistics) と行動主義心理学 (Behavioristic Psychology) を基盤とする。この立場の学習の基本的な捉え方は、刺激反応理論による習慣形成である。Skinner は、言語学習も一般学習と同じように、入力としての刺激が出力としての望ましい反応に結びついたとき、学習が成立すると考えた。そして、強化 (reinforcement) により習慣形成が定着すると考えた。したがって、この学習理論に基づく教授法は、繰り返しを強調し、模倣暗記 (mimicry-memorization) や反復 (repetition)、置換 (substitution)、変換 (transformation) 練習等の文型練習 (pattern practice) を重視した。これらの機械的ドリルの目的は、正確な文型の獲得を目的とするものである。この教授理論では、誤りは悪い習慣だと捉えて、自由に話すことを避けた。そして、正しい習慣を身につけるために文型練習を優先させ、自由な産出は最後の段階においた。誤りは悪い習慣として定着しないように、即座に訂正した。

一方、Communicative Language Teaching (Communicative Approach) では、コミュニケーションは実際に情報・意思が相手にうまく伝わったか否かで判断されるという考えに基づき (Canale, 1983)、実際の情報伝達を重視する。情報が伝達されれば、「誤りは必ずしもあやまりではない」とするスローガン (Morrow, 1980) は、誤りには寛大である。さらに、Task-based Language Teaching では意味交渉 (negotiation of meaning) の中で自由に話させて、その過程で生じた誤りを適宜訂正して目標文法へと導いて

いくという立場をとる。

3.2 誤りの対応について考慮すべき観点

生徒は、特に英語学習に意欲のある生徒は、教師による誤りの訂正を望んでいる。本項では、訂正の対象となる言語項目、誤りの生成要因、言語活動と訂正の関係、訂正の対象となる学習者について考察し、教室における誤りに対応する際に考慮すべき観点を概観する。

(1) 言語項目

ア. 文法構造の複雑さ

生徒が今学習している言語項目の学習上の困難度を考慮に入れる。学習上の困難点の一つに言語項目の文法構造の複雑さがある。たとえば、複文は主語－動詞の関係が1文の中に2回も含まれるので、単文よりも学習困難である。さらに、埋め込み節 (embedded clause) が文の途中に入った複文 (a) は、埋め込み節が文末に入った複文 (b) よりも学習困難である。

(a) The boy who is walking in the park is my brother.

(b) I have a brother who is staying in US.

目標言語と母語を文法構造的に比較することを対照分析 (contrastive analysis) という。対照分析では、目標言語と母語との相違点が大きければ大きいほど、その構造は学習しにくいと予測されるといわれていたが、実際は予測通りにならない事例が多くみられ、以前ほど強く主張されなくなっている。

イ. 出現頻度

当該の誤りが多くの生徒に見られる誤りかどうかを考慮する。そのために、生徒がどんな項目でよく間違えるのか、その傾向をつかんでおく必要がある。日本人英語学習者に頻発する代表的な誤りとして呼応、冠詞、時制、前置詞がある (深沢, 1983)。

(2) 生成要因

ア. 新出事項／既習事項

学習は一直線に進行するわけではない。学習は行きつ、戻りつしながら徐々に進んでいく。したがって、誤りの訂正に際しては、今学習したばかりの新出項目の理解不足による誤りなのか、それとも、以前に学習したことのある既習項目の定着不足に起因する誤りなのかを考慮に入れる必要がある。新出項目を既出項目との関連でみると混乱の原因がわかる。例えば、過剰般化による誤りは、過去に学習した規則を新しい文脈に適用してしまったことにより生じたものである。

イ. 発達上の誤り／干渉による誤り

誤りは生成要因という観点から、文法習得のある段階における発達上の誤りと母語の干渉によるものに分類される。英語を第二言語として学習する子どもたちの誤りは、前者が圧倒的に支配的であるが (Dulay, Burt & Krashen, 1980, p. 175), 英語を外国語として学習する大人の場合はそれとは事情が異なる。母語の干渉による誤りが、母語と目標言語との関係により根強く残る場合がある。

(3) 言語活動

今行っている言語活動が、何に重点を置いているかを考慮に入れる。

ア. 意味重視／形式重視

コミュニケーション活動では伝達すべき意味内容が重視され、文型練習では正確な言語形式が重視される。前者の場合、誤りの訂正は、コミュニケーションが成立しているか否かが判断基準になる。誤りはコミュニケーションを阻害する全体的誤り (global error) と、コミュニケーションに支障をきたさない局所的誤り (local error) に分類され、前者が訂正の対象となる。後者は、言語の冗長性が補ってくれる。コミュニケーション活動中は、生徒の活動をモニターして、頻発する誤りのメモを取り、活動が終

わってからクラス全体にフィードバックをする。前者の場合は、その場で誤りを訂正する。

イ. 正確さ／流暢さ

言語活動が正確さ（accuracy）に重点を置いているのか、流暢さ（fluency）に重点を置いているのかは、言語活動の特性により異なる。したがって、流暢さを伸ばす練習をしているときに、細かい文法的誤りの指摘は控えた方がよい。オーラルコミュニケーションの授業では、一般的に正確さよりも流暢さが重視される。

ウ. 言語モード

書き言葉（written language）は話し言葉（spoken language）に比べて、立案時間（planning time）が多いし、文法的な誤りが目に見えてわかるので、誤り訂正の対象となりやすい。

（4）学習者

一般的に、誤りの訂正を行うのは教師であり、訂正をされるのは生徒である。したがって、生徒がその情報を生かして中間言語文法規則の仮説を修正するとき、誤り訂正は有効になる。もし、生徒がその情報を生かせないのならば、誤りの訂正は無意味となってしまう。したがって、誤りの訂正という情報が有効に作用するかどうかについて、訂正を受け入れる側の生徒の特性を考慮に入れる必要がある。

ア. 発達段階

文法項目の指導順序は産出技能の場合、生徒の発達段階を越えることは望ましくないといわれている。生徒の現在の発達段階を著しく越えた段階の項目を与えると混乱を起こし、その混乱を避けるために低い段階へ逆行を起こす場合がある。同様に、生徒の発達段階を著しく越えた訂正をすることは望ましくない。したがって、生徒がどの発達段階まで到達しているかを把握しておく必要がある。

イ. 動機づけ

ここでいう動機づけは、統合的動機づけ (integrative motivation) や道具的動機づけ (instrumental motivation) といった英語学習への目的意識に関するものよりも、むしろ英語学習が好きであるとか楽しいといった、英語学習に対する情意的な態度である。英語が好きな生徒は、英語が苦手な生徒よりも積極的に授業に参加しているから、誤りの訂正を受け入れやすい。

ウ. 性格

内向的でおとなしい生徒は、外交的で失敗を恐れない生徒と比べると、誤りを訂正されると萎縮してしまう傾向がある。また、自負心 (self-esteem) が強い生徒の誤りを訂正すると、プライドが傷つき、学習に対して前向きに取り組まなくなる場合がある。誤りの訂正は、ある意味では、生徒にとって否定的な評価を行うことになる。不安が強い生徒、特に否定的評価に対する恐れを持つ生徒には、不安を助長させない配慮が必要である (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986)。

3.3 誤りへの具体的な対応

誤りの実際の対応に関して、Hendrickson (1978) は次の5つの観点を挙げている。(1) 誤りは訂正すべきか、(2) 誤りはいつ訂正すべきか、(3) どの誤りを訂正すべきか、(4) 誤りはどのように訂正すべきか、(5) 誤りを誰が訂正すべきか

(1) 訂正の是非

Child: Nobody don't like me.

Mother: No, say "nobody likes me."

Child: Nobody don't like me.

.....

(eight repetitions of this dialogue)

Mother: No, now listen carefully; say “nobody likes me.”

Child: Oh! Nobody don’t likes me. (McNeill, 1966, p. 69)

上記は母語話者の母と子の会話である。母親は正しい発話の見本を示して子どもに模倣させようと試みるが、それは子どもの言語習得の内的メカニズムに作用しない。たとえ、誤りの訂正のような否定証拠を与えられたとしても、子どもがそれに基づいて自らの文法体系を修正することはない。この母親と子どもの会話は、誤りの訂正が功を奏しないことを物語っている。同様の例をもう一つ挙げよう。

Child: I putted the plates on the table.

Mother: You mean, I put the plates on the table.

Child: No, I putted them on all by myself.

(Lightbown & Spada, 1993, p. 14)

子供は規則動詞の活用変化を不規則動詞にも適用するといった過剰般化により文法規則を作り出している。そして、その自ら創造した中間言語規則に固執する現象が観察される。

誤りの訂正が、必ずしも母語習得に貢献するわけではないという事例を見た。しかし、だからといって、誤りをそのまま放置することはできない。教室における外国語としての英語学習は、母語習得とは異なり、圧倒的にインプットの量が少ない。したがって、短い時間で効率を上げるという経済性を追求するとなると、教師は生徒の誤りに積極的に関与せざるを得ない。

誤りと訂正フィードバック

誤りを訂正するかしないかという問題は、様々の要素が複雑に絡み、何をどのように訂正するかについては一律に答えを出しにくい。したがって、実際面では、有利な点と不利な点の両面を勘案して判断すべきである。つまり、有利な点よりも不利な点が多いと判断される場合は、訂正を見合せ、不利な点よりも有利な点が多いと判断されれば訂正を行うのが妥当と考える。例えば、オーラルコミュニケーションの授業で、英語の苦手な生徒が、家族についてスピーチをして、複数の -s を落とした場合、「訂正しない」という選択肢が考えられる。複数の -s は、名詞の前に数詞があれば冗長な要素であり、仮にそれが欠落していても、コミュニケーションは阻害されない。英語の苦手な生徒に完璧さを求めすぎて、やる気を失わせるのは望ましくない。また、英語の得意な生徒が、家族についての作文を書いたとき、3人称単数現在の -s を落とした場合は、「訂正する」を選択する。家族を一人ひとり紹介するとなると、3人称単数が使われる頻度は高い。作文では立案時間が与えられており、ある程度の正確さを要求される。

(2) 訂正のタイミング

一般的には訂正は即座に (immediately) 行うのがよいだろう。時間が経ってから誤りを指摘されても、生徒は自分が誤りをしたことさえ忘れてしまっている場合がある。特に、正確さ (accuracy) を優先する場合は、即座に訂正すべきである。

一方、オーラルコミュニケーションで流暢さ (fluency) を優先させる場合は、後で遅れて (delayed) 訂正することになる。コミュニケーションの流れを阻害して、生徒の積極的にコミュニケーションを図ろうとする意欲を摘んではいけない。作文の場合は事後に教師が添削をして、頻出した誤りを提示することになる。

(3) 訂正の対象

前述したように、コミュニケーション成立の可否という観点から、誤り

はコミュニケーションの支障にならない局所的誤りと、コミュニケーションを阻害してしまう全体的誤りとに分類できる。

局所的誤りには名詞や動詞の活用変化、冠詞、助動詞、数詞の欠落または不適切な選択がある。局所的誤りはコミュニケーションが成立するだけに弊害もある。つまり、局所的な誤りがあっても、コミュニケーションが成立してしまうので、その誤りに学習者が気づかないという場合がある。その結果、誤りが化石化し、言語発達が止まってしまう。

一方、コミュニケーションを阻害する全体的誤りとして、Burt (1975) は次のような例を挙げている。

ア. 語順の誤り

English language use many people. (Many people use English Language.
が正しい)

イ. 接続詞の欠落、誤り、挿入場所の誤り

not take this bus, we late for school. (文頭に If が欠落している)

He will be rich until he marry. (until は when の間違い)

He started to go school since he studied very hard. (since は文頭に置く
のが正しい)

ウ. 普及している統語規則に対する例外を表すための要素の欠落

The student's proposal looked into the principal. (受動態を表す be 動詞
や by がない)

エ. 普及している統語規則の例外への過剰般化 (心理動詞の場合)

We amused that movie very much. (That movie amused us very much.
が正しい)

オ. 補語の選択の誤り

Anna told the priest to have six children. (Anna told the priest that she had
six children. が正しい) (pp. 55-61)

誤りと訂正フィードバック

誤りの重要度 (error gravity) は、誤りが母語話者にどの程度理解されるかという許容度を尺度とした誤答評価である。一般的に非母語話者は文法的正確さを重視する傾向にある (Hughes & Lascaratou, 1982; Davies, 1983)。たとえば、深沢 (1986) は、日本人大学生は母語話者に比べ、前置詞、代名詞の一致などの局所的誤りを、It- の脱落、語順などの全体的誤りよりも重視する傾向があると指摘している。学習指導要領が目標とする「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を育成するためには、局所的誤りばかりを指摘して、生徒のコミュニケーションへの意欲をそいではいけない。コミュニケーション上の理解可能性に基づく、母語話者の直感的な判断は重要な観点である。

(4) 訂正の方法

Lyster & Ranta (1977) は、イマージョンプログラムの教室で教師が訂正した方法に基づいて、明示的訂正 (explicit correction)、言い直し (recast)、明確化要求 (clarification request)、メタ言語的解説 (metalinguistic comment)、誘出 (elicitation)、繰り返し (repetition) の 6 種類の訂正フィードバック方略を特定した⁷⁾。

ア. 明示的訂正

教師は生徒が言ったことが間違っていると明確に指摘し、正しい形式を与える (You should say ---. Use this word. We don't say X in English, we say Y.)。

(例)

T: Where did you go last Sunday?

S: I goed to Tokyo last Sunday.

T: Not *goed*, use *went*!

S: He has catch a cold.

T: Not catch, caught. (Nassaji, 2014, p. 106)

イ. 言い直し

生徒の間違った発話を教師が正しく言い直す。言い直しはコミュニケーションの流れを止めずに、暗に誤りを指摘するとともに、正しい形式を示している。言い直しは一種の確認チェック (confirmation check) でもある。教師の言い直しは生徒の気づきを促す。

(例)

T: Where did you go last Sunday?

S: I goed to Tokyo last Sunday.

T: Oh, you *went* to Tokyo last Sunday.

S: Yes, I went to Tokyo Disneyland with my friends.

言い直しには、全部言い直す場合と一部言い直す場合がある。

(例)

S: He goed to the movies yesterday.

T: Okay. He *went* to the movies. / (He) *went*.

ウ. 明確化要求

相手の発話が誤っている場合は、聞き返すことにより、明確化を要求する。教師は生徒の発話が理解できなかった、または誤解を生じさせたと指摘する。また、聞き返す (Sorry?; Pardon?; What do you mean?; Could you say it again?) ことにより、生徒に自分で訂正する機会を与える。

(例)

S: What happen for the boat?

T: What?

S: What's wrong with the boat? (Nassaji, 2014, p. 107)

エ. メタ言語的解説

教師は生徒の間違った形式について解説する (Can you find your error?; There is an error.; No, not X. We don't say X in English.; Do you say that in

誤りと訂正フィードバック

English?; It's past. Is it past?). そして、明示的に正しい形式を与えることはしない。

(例)

S: There were two boy in the park.

T: Plural form!

S: Ah, there were two *boys* in the park.

(例)

S: He has two child.

T: Child is singular. You need the plural form.

S: I explained him my reasons.

T: You need a preposition. Explain to him. (Nassaji, 2014, p. 108)

オ. 誘出

教師は生徒の発話の完了 (completion) を促したり、正しい形式を引き出すために質問をしたり、生徒に発話の言い直しを求めたりする (How do we say X in English?).

(例)

T: Where did you go last Sunday?

S: I goed to Tokyo last Sunday.

T: Oh, you ----, you ----, you w----?

S: I *went* to Tokyo.

(例)

T: Where did you go last Sunday?

S: I goed to Tokyo last Sunday.

T: You what yesterday?

カ. 繰り返し

教師が生徒の誤りを繰り返して、その間違いに気づかせる。

教師は生徒の間違った発話をその間違った部分を強調して（または強調しないで）繰り返す。上昇調のイントネーションを用いる場合が多い（He go to the movies yesterday? (↗) Go yesterday? Go? (↗)）。

（例）

S: There were two boy in the park.

T: Two boy? (↗)

S: There were two *boys* in the park.

（例）

S: He play soccer every day.

T: He play? (↗)

（例）

S: I play tennis yesterday.

T: You play..., play..., play...,

S: Oh, I played tennis yesterday.

Lyster & Ranta (1977) が特定した6種類の訂正フィードバック方略を, Ellis & Shinatani (2014) は明示的・暗示的およびインプット供給・アウトプット刺激の2つの観点から4つのタイプに分類した（表3）。

表3：訂正フィードバックの分類

（Ellis & Shinatani, 2014, p. 265 に基づく）

	暗示的	明示的
インプット供給	言い直し	明示的な訂正
アウトプット刺激	繰り返し 明確化要求	メタ言語的解説 誘出

さて、これらの4つのタイプの訂正フィードバックはどのように使い分けたいのでしょうか。まず、訂正の対象となる文法項目が未習であるか、それとも既習であるかにより対応が変わる。生徒の誤った発話が未習

誤りと訂正フィードバック

の場合は、インプットとして新しい言語形式を与える必要がある。その与え方として、まず、暗示的に与える言い直しを選択する。生徒がその新しい言語形式に気づかなかつたと判断した場合（例えば、取り上げ（uptake）が見られなかった場合）には、明示的なフィードバックに切り替えて、明示的訂正を行う。

一方、生徒の誤りが既に学習したことのある文法項目であれば、どこかにその知識が残っていることを期待して、アウトプットを刺激して明確化要求や繰り返しの暗示的訂正フィードバックで対応する。それでも生徒が気づかない場合は、明示的訂正フィードバックに切り替えて誘出やメタ言語的解説を与える（図2）。

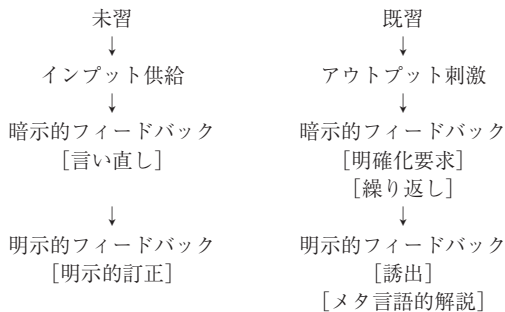


図2：訂正フィードバックの使い分け

ライティングの場合は、誤っている部分に下線を引いたり、記号（例：誤りの部分に×や？をつける）や、略号（wc = word choice; vt = verb tense）をつけたりして、生徒自身に誤りに気づかせる方法がある。

（5）訂正の行為者

誤りの訂正の行為者については、Davies & Pearse (2000) が、(1) まず、生徒に自分で気づかせる（self-correction）、(2) 生徒が自分で気づかない場合は、他の生徒を使って気づかせる（peer correction）、(3) それでも

気づかない場合は、教師が訂正する（teacher correction）という順序を挙げている（pp. 54-55）。しかし、他の生徒から誤りを指摘されることに屈辱を感じる生徒や、教師に訂正されることを望む生徒もいるので、この順序は生徒の状況に応じて、適宜変える必要がある。

4. ま と め

言語学習は単なる習慣形成ではない。学習者は、模倣により言語を発達させるのではなく、仮説検証の過程を繰り返して、独自の文法規則を創造している。この創造的構築の言語習得過程は母語習得だけではなく、第二言語（外国語）学習にも観察される。さらに、第二言語（外国語）学習者の言語発達には、その母語の干渉が関与する。

表4は、誤りの訂正について、誰が、誰（どんな生徒）に、いつ（学習のどの段階で、どんな活動で）、どんな誤りに、どのように対処するかという観点をまとめたものである。これらの考慮すべき観点の組み合わせにより、様々な対応が可能になる。

表4：誤り訂正の観点

who	whom	when	what	how
教師 生徒個人 生徒同士	発達段階 性格 内向的/外交的 自負心 不安 動機づけ、態度 英語が好き/苦手	授業の流れ 即座に/後で テストの前に/後で 言語活動 意味/形式重視 正確さ/流暢さ 話し/書き言葉	全体的/局所的誤り 高/低頻度 発達上の/干渉による誤り 新出/既習事項 複雑な/単純な項目	訂正しない 明示的に訂正する 誤りを指摘する 正答を与える 暗示的に訂正する 言い直す 聞き返す 下線を引く 記号をつける

注

- 1) 本稿は、2014年度桃山学院大学「英語教員夏季ワークショップ」における

誤りと訂正フィードバック

口頭発表を修正加筆したものである。このプログラムは、大阪府教育委員会からの委託事業で、「大学等オープン講座」として2003年度に始まった。そして、2009年度からは文部科学省から「教員免許状更新講習」として認可を受けている。

- 2) Dulay & Burt (1974) は、スペイン語を母語とし、英語を第二言語として学習する子どもの言語発達を調査した。その結果、母語習得と同じ発達上の誤りを87.1%，母語の干渉による誤りを4.7%と報告している。発達上の誤りが顕著であることに注目したい。
- 3) すべての誤答例を網羅したわけではないので、() 内の数値（百分率）の合計は100%にはならない。
- 4) 英語を母語とする子どもは、まず、“No like jam.”のように、主語を落とし、動詞の直前に否定辞 no をつける no V の段階の発話をする。そしてその後、主語の後に don't をつけるようになる。異なる言語を母語とする英語を第二言語として学習する子どももこれとよく似た発達順序を示す。しかし、この資料では、主語の欠落はいずれの学年でも1例も観察できない。また、否定辞の no も1例もないのが特徴である。これらの特徴は外国語としての英語という学習環境と作文という誘出方法に起因するものと考えられる。
- 5) 調査当時の中学校学習指導要領（1977年改訂）は、言語材料の学年配当を厳密に規定しており、現在完了形は3年で学習することになっていた。中学校学習指導要領における言語材料の学年配当は、1989年の改訂で廃止された。ちなみに、1998年改訂の中学校学習指導要領では、コミュニケーション重視の基本方針により、目標及び言語活動を3学年一括表示している。
- 6) 本稿では母語の転移を創造的構築とは別項で考察しているが、母語の転移を言語学習者が使用する学習方略として見れば、創造的構築の1つの過程と見ることもできる（Littlewood, 1984, p. 21）。
- 7) 「英語教員夏季ワークショップ」参加者16名に、どの訂正フィードバックをよく用いるかと尋ねたところ、明示的訂正（1）、言い直し（7）、明確化要求（2）、メタ言語的解説（1）、誘出（4）、繰り返し（1）と言う回答を得た。（ ）内は回答数。予想に反して、明示的訂正よりも言い直しが多いことは、オーラルコミュニケーション重視の授業が増えてきていると解釈される。

引用文献

- Burt, M. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9, 53-63.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richard & R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). New York: Longman.
- Davies, E. (1983). Error evaluation: The importance of viewpoint. *ELT Journal*, 37, 304-311.
- Davies, P. & Pearse, E. (2000). *Success in English teaching*. Oxford University Press.
- Dulay, H. & Burt, M. (1974). Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129-136.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. *Language two*. Oxford University Press.
- Ellis, R. & Shinatani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Oxford: Routledge.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-98.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Hughes, A. & Lascaratou, C. (1982). Competing criteria for error gravity. *ELT Journal*, 36, 175-182.
- 深沢清治 (1983) 「外国語学習における誤りの評価－誤りの重要度に関する近年の研究から－」『広島大学教育学部紀要』第2部, 31, 49-56.
- 深沢清治 (1986) 「誤答の重みづけに関する比較調査研究」『中国地区英語教育学会紀要』, 16, 67-72.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge University Press.

- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- McNeill, D. (1966). Developmental psycholinguistics. In Smith, F. & Miller, G. A. (Eds.), *The genesis of language: A psycholinguistics approach* (pp. 15-84). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Morrow, K. (1981). Principles of communicative methodology. In K. Johnson & K. Morrow (Eds.), *Communication in the classroom* (pp. 59-66). Harlow: Longman.
- Nassaji, H. (2014). Interactional feedback: Insights from theory and research. In A. Benati, C. Lavel, & M. Arche. (Eds.), *The grammar dimension in instructed second language learning* (pp. 103-123). London: Bloomsbury.
- 島田勝正 (1979). 「母国語の干渉」『月刊言語』東京：大修館書店
- Shimada, K. (1995). The role of positive and negative evidence in the classroom: Does the subset principle operate in L2 learning? *English Review*, 10, 3-28.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Errors and Corrective Feedback

SHIMADA Katsumasa

In the process of learning a language, students naturally make errors. The purpose of the present study is to examine the mechanism by which Japanese learners of English make errors, and how teachers of English should deal with the errors our students make in the classroom.

First, we will look briefly at the language development of both young native speakers of English and classroom learners of English as a foreign language, with a special reference to errors they make in the process of learning. In the case of the latter, it should be noted that their errors mainly come from over-generalization and negative transfer from their native language.

We will then consider two approaches to the handling of learners' errors. In the Audio-lingual approach, errors are bad habits that should be corrected as soon as possible. The communicative approach, on the other hand, urges teachers to take a flexible attitude toward grammatical errors, especially local ones.

Finally, we will examine Hendrickson's (1978) five crucial questions about corrective feedback:

- (1) Should learners' errors be corrected?
- (2) When should learners' errors be corrected?
- (3) Which errors should be corrected?
- (4) How should errors be corrected?
- (5) Who should do the correcting?

Special attention will also be paid to implicit vs. explicit and input-providing vs. output-prompting ways of giving corrective feedback.